

Sens des actions didactiques de l'enseignant en classe.

Approche compréhensive par la valuation.

Bernard Calmettes & Frédéric Maizières

UMR EFTS – Université de Toulouse

Cclepodi - IUFM – École Interne de l'Université de Toulouse 2

La communication que nous présentons est construite à partir d'un renouvellement interprétatif et compréhensif, du type *grounded theory* ou "théorisation ancrée" ou "théorie ancrée sur les faits" (Glaser & Strauss, 1992), de résultats de recherches que nous avons présentés par ailleurs (Maizières et Calmettes, 2012) et que nous rappelons.

Ces recherches, en didactique de la physique et en didactique de l'éducation musicale, sont relatives à différents rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs disciplines et avec leurs actions en classe. Nous avons pu relever que des professeurs peuvent enseigner selon des modalités différentes de celles qu'ils expriment par ailleurs comme une nécessité, ou que des enseignants peuvent fixer tout à fait consciemment des objectifs pour les apprentissages des élèves, des objectifs qui peuvent être différents de ceux qu'ils pensent par ailleurs importants à transmettre.

Les chercheurs, placés d'un point de vue externe au regard de la situation didactique qu'ils observent et qu'ils analysent, ont longtemps désigné ces phénomènes de "contradictions", ou d'"écarts entre le dire et le faire" (dans le cadre d'une comparaison entre des analyses de discours et des analyses externes des pratiques). Ils les ont aussi parfois interprétés comme des problèmes de logique ou de rationalités, comme des incohérences, ou comme des manques en matière de formation aux contenus disciplinaires ou aux méthodes d'enseignement (Calmettes & al., 2008). Ces chercheurs construisent une référence *a priori* pour les situations en classe à partir de leurs propres interprétations des instructions officielles (analyses curriculaire, didactique, épistémologique), fondées sur des cadres conceptuels spécifiques utilisés de manière plus ou moins déterministes : constructivisme ou socio-constructivisme, interactionnisme, pratiques de référence, déterminisme institutionnel, etc. (posture 1).

Pour comprendre ces phénomènes au niveau du "terrain", nous proposons une autre approche, ancrée dans les discours que font les enseignants à propos de leurs actions et des contextes de ces actions, et dans ceux qu'ils produisent lorsqu'ils discutent des instructions officielles. Ce sont les développements de cette approche, à portée modélisante et théorétique, que nous présentons dans cette communication (posture 2).

Dit autrement, il s'agit donc ici de distinguer, d'un point de vue méthodologique :

- Des données *descriptives* relatives à l'action (aux actions) conduite(s) par un acteur, montrées et interprétées ainsi par le chercheur placé comme un observateur extérieur, en référence à un cadre théorique et à une analyse *a priori* (posture 1) ;
- Et des données *pratiques* correspondant à des descriptions et des justifications des actions exprimées par l'acteur, et étudiées dans un second temps par le chercheur, en référence à des concepts et à un cadre théorique en construction (posture 2).

1. Des données empiriques de la recherche à la problématisation.

Les études que nous avons réalisées s'appuient sur le postulat que l'acte d'enseigner, quelle que soit la discipline scolaire en jeu, repose sur des valeurs ou des principes qui mobilisent l'enseignant et le guident, notamment dans ses choix didactiques et pédagogiques (par exemple, Forquin, 1991, Houssaye, 1999).

Les principaux résultats, à partir desquels nous construisons notre exposé, peuvent être présentés ainsi (cf. annexe pour les références théoriques méthodologiques). Il existe une diversité et une variabilité importantes des pratiques et des actions des enseignants en classe. Il existe des écarts entre, d'une part les déclarations de certains enseignants à propos des valeurs, des principes et des savoirs portés par leurs disciplines, et d'autre part les valeurs, les principes et les savoirs qui soutiennent leurs actions en classe et qu'ils décrivent et justifient dans des entretiens à visée pragmatique (Calmettes, 2012 ; Maizières, 2009).

Par exemple, en Éducation musicale à l'École primaire, les actions en classe de certains Professeurs des Écoles (enseignants généralistes, polyvalents) peuvent aller de l'évitement à une implication régulière et affirmée, en décalage, ou en dépit, des rapports personnels que l'enseignant entretient avec la musique dans sa vie privée, et même des valeurs qu'il associe à cet enseignement. En physique en Collège, les enseignants associent aux démarches d'investigation, dans leurs discours à portée générale, des valeurs de type constructiviste ou socio-constructiviste, et, en même temps, justifient un guidage relativement serré des situations qu'ils construisent en classe (Maizières & Calmettes, 2012).

Ces écarts semblent pouvoir être reliés à leurs possibilités et à leur volonté de mobilisation de leurs ressources propres (connaissances, valeurs), au regard de ce qu'ils considèrent comme important à enseigner et comme expériences à faire vivre à leurs élèves en fonction, notamment, de ce qu'il perçoit et évalue comme des ressources mais aussi plus souvent des contraintes pour leurs actions, dans leur environnement.

Dans cette communication, nous présentons des principes théoriques et méthodologiques permettant de fonder une recherche sur ces différents éléments.

2. Le cadre théorique et méthodologique mis en œuvre.

L'ancrage de la théorie

Nous proposons donc un essai de modélisation des justifications des enseignants lorsqu'ils produisent des discours à propos de leurs actions didactiques en classe. L'objectif final n'est pas de dire ce qui doit être fait (prescription), mais bien de rendre compte de ce qui est fait et dit par les acteurs impliqués dans les actions en classe, et des écarts assumés que les acteurs discutent entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent qu'ils pourraient ou souhaiteraient faire.

Nous questionnons donc les situations d'enseignement lues et explicitées par les enseignants, en adoptant ainsi une posture de recherche au second degré (Corcuff, 2007, p. 103). C'est bien en effet la compréhension de l'action didactique de l'enseignant, via son discours, qui est recherchée. Même lorsqu'il y a des observations de situations par les chercheurs, celles-ci ne sont utilisées que pour assurer l'accroche empirique des discours, et illustrer les propos des enseignants, les descriptions et les justifications de leurs actions.

Notre connaissance des faits et des actions :

- Ne repose pas sur des événements interprétés que le chercheur a observés : inférence et raisonnement à partir d'un cadre théorique préétabli pour la construction d'une certaine réalité, avec le risque d'une part d'une réification des événements et des phases retenus, ou/et des concepts utilisés *a priori* ; et d'autre part d'une rupture importante entre l'action vécue par l'enseignant et le sens qu'il lui donne, et le sens de l'action de l'enseignant défini par le chercheur (posture 1).
- Repose plutôt sur des événements relatés par l'enseignant, sur les raisonnements pratiques qu'il met en œuvre. Le savoir, l'action et les discours de l'enseignant doivent permettre d'accéder au sens de son action (posture 2).

Le chercheur reconnaît ces événements et il en construit une compréhension à partir des discours que l'enseignant produit (description et justification). Ces actions sont réalisées en contexte et dans la contingence. Le chercheur considère également des discours de l'enseignant à portée plus générale, discours portant sur les conditions de son action et de son travail en classe. Le chercheur considère donc ici que, les "situations", les "actions", les "contextes", les "environnements" « [préexistent] à [son] entrée sur le terrain » Baszanger, p. 13).

La recherche est considérée à partir d'un « processus où travail empirique et travail théorique sont liés dans un va-et-vient constant » (Baszanger, 1992, p. 12), comme une dialectique entre réflexions (de l'enseignant, du chercheur) et actions (de l'enseignant, du chercheur).

Cela ne signifie pas pour autant que le chercheur est (ou même joue à l') ignorant et donc qu'il ne dispose pas de références conceptuelles pour son étude.

Cela signifie plutôt :

- D'une part que dans les premiers temps de la recherche, les références conceptuelles du chercheur sont relativement diverses ;
- Et que, d'autre part, la (re)construction et la structuration des concepts permettant de comprendre l'action de l'enseignant est un but (une *fin-en-vue*, Dewey) de l'activité scientifique (et non un *a priori* pour l'étude des actions).

Cela signifie aussi que, d'un point de vue méthodologique, une cohérence et des complémentarités (triangulation de données, triangulation conceptuelle, par exemple) sont recherchées. L'objet d'étude est ainsi construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain selon une méthodologie souple permettant une confrontation critique, intime, entre données de terrain et compréhension théorique (Kaufmann, 1996, p. 21-22).

La recherche, dans ses premiers temps, repose plutôt sur des principes généraux que la posture 2 présentée ci-dessus a permis de synthétiser (pour un développement à ce propos, voir Calmettes, 2012). Mais, au fur et à mesure que des données et des interprétations sont intégrées, le cadre de référence pour l'étude passe du statut d'heuristique à celui de modèle théorique, relativement stable et fédérateur de nouvelles compréhensions affermissant son noyau (Lakatos).

Le terme "didactique" qui qualifie notre travail est important. S'il n'est pas réinscrit systématiquement par la suite pour ne pas surcharger le texte, il reste présent, même si (et surtout lorsque) les développements théorétiques (participant à la construction de la théorie) sont inspirés de concepts issus d'autres champs (philosophie et sociologie). Au cœur de nos préoccupations, se trouve en effet la réflexion sur les actions relatives aux savoirs et aux démarches (discipline et didactique).

Même si dans les références non didactiques que nous utilisons, les actions et les langages sont étudiés dans le cadre de la "vie ordinaire", de la "vie sociale et citoyenne ordinaire", nous pensons que ces théories et les concepts associés, à condition d'être adaptés à nos problématiques, peuvent être utiles pour penser l'épistémologie de la recherche et pour amender la réflexion didactique.

Une entrée par la théorie de la valuation.

Ce que nous exposons ici est le résultat de nos réflexions actuelles. Ce n'est pas le parcours historique vivant de l'épistémologie de notre recherche.

Nous conduisons d'abord notre réflexion à partir de la théorie philosophique pragmatiste de la valuation (*Theory of Valuation*, Dewey, 1939/2011). En effet, donner la parole à l'acteur enseignant (cf. notre posture) signifie la possibilité pour lui (et par la suite pour les chercheurs) d'exprimer le sens de son action, c'est-à-dire de dire ce qui fonde d'un point de vue pragmatiste son action ; c'est-à-dire les valeurs et les valuations.

Selon Dewey, la "valeur" désigne des choses, des objets, des faits, qui ont cette propriété en dehors de leur connexion à une quelconque activité. Le terme

“valuation” associé à un objet, est lié à une propriété *pratique*, pour l’action ou l’activité qu’un acteur entreprend avec cet objet. « À la valuation correspond une formation raisonnée [et active] des désirs, des intérêts et des fins dans une situation concrète » (Bidet & al., 2011, p. 19-24, p. 26).

Dewey précise l’idée de valuation à partir de l’exemple suivant.

Soit « une personne qui se rend compte, après mûre réflexion, qu’il faudra des efforts considérables pour créer les conditions nécessaires à la réalisation de son désir (y compris peut-être sacrifier d’autres valeurs [...]) : ne sera-t-elle pas conduite à modifier son désir de départ, et donc, par définition, sa valuation ? » Cette personne sera alors conduite à délibérer, c’est-à-dire « soupeser plusieurs désirs alternatifs (et donc des valeurs visées comme fins) du point de vue des moyens que requiert leur satisfaction et qui, comme tels, déterminent les conséquences effectivement produites. »

Selon l’auteur, « l’examen des expériences où sont formées des fins-en-vue et où la délibération transforme des tendances spontanées en un désir choisi, révèle que c’est l’évaluation des conditions existantes en tant que moyens qui détermine, dans sa composition concrète, l’objet valué comme fin à atteindre (*ends-in-views*) » (Dewey, 1939/2011, p. 105-106).

Dans ces conditions, pour être comprise, la valuation d’un objet requiert l’expression de ce qui conduit aux désirs et aux intérêts qui la motivent *dans* la réalité vécue par l’acteur. Il s’agit notamment de différencier « ce qui est désiré » (vouloir, savoir), et « ce qui est désirable » (pouvoir, savoir, dans le contexte). Pour cela, il est nécessaire de dire ce qui permet la « révision de l’impulsion première » par un « examen critique attentif des conditions qui décideront du résultat effectif » (Dewey, 1939/2011, p. 115-116) ; à partir notamment de la prise en considération des moyens pour la « faire advenir » (Dewey, 1939/2011, p. 121).

Nota : Le terme “pragmatiste” n’est donc surtout pas à prendre dans le sens commun : mise en œuvre d’une stratégie, pour une espèce d’efficacité d’ailleurs souvent indéfinissable en elle-même. Le terme “pragmatiste” est référencé aux valeurs et aux valuations qui fondent l’action et qui sont exprimées ainsi par l’acteur.

Il convient de relever que ce que Dewey (qui est un pragmatiste “des valeurs”) exprime sous le terme “désir” ne relève :

- Ni d’une psychologie mentaliste, et ce mot ne doit pas être associé à des sentiments, des états mentaux ou des états d’esprit (contre le mentalisme et l’internalisme, Dewey, 1939/2011, p. 124). En ce sens, « l’introspection [...] n’a aucune place dans la discussion » (Bidet & al., 2011, p. 11, p. 18)
- Ni d’un déterminisme social ou d’un déterminisme situationnel, et ce mot ne doit pas être associé à des normes ou des absolus (contre une soumission à des espèces de volonté, de normes ou de déterminations de nature externe ou/et institutionnelle, Dewey, 1939/2011, p. 140).

En effet, « Les valeurs sont des choses qui se produisent dans le monde et [...] leur formation doit être soumise aux méthodes de l'enquête [*inquiry*]. Elles correspondent à ce à qui [, à quoi] nous tenons manifestement », c'est-à-dire à des *fins-en-vue*, et non à des *fins-en-soi*.

Pour Dewey, si l'origine du questionnement de l'acteur est *négative*, dans le sens où elle relève d'un problème perçu et de la nécessité à terme de choisir pour faire – et donc d'éliminer –, la valuation et la détermination des fins-en-vue en tant que désirs possibles relèvent d'une *positivité* puisqu'elles aboutissent à la mise en œuvre d'une solution possible au problème perçu, et d'un faire. Selon Dewey, « le contenu de la fin, comme *objet en vue*, est intellectuel ou méthodologique ; le contenu du résultat obtenu ou de la fin comme *conséquence*, est existentiel » pour l'acteur (Dewey, 1939/2011, p. 141).

En ce qui nous concerne et en référence à Dewey, c'est bien l'examen et la justification de ce qui est fait, et des résultats de l'action, qui permettent de mettre en évidence la valuation (selon l'acteur) et de questionner les délibérations qui ont conduit à la construction puis à la mise en œuvre de l'action. Il faut ici « reconstituer le sens des événements réels ou potentiels (en les mettant en relation entre eux), explorer les caractéristiques de la situation, ses relations et ses potentialités, anticiper les conséquences, etc. » (Bidet & al., 2011, p. 48-49).

Cela ne signifie pas pour autant que l'étude des fins-en-vue doive conduire, selon nous (et ici contre Dewey, et parce que nos études l'ont mis en évidence) à une standardisation déterministe et scientifique des valuations référées à une action, dans une situation. Si les valuations peuvent/doivent en effet être évaluées et rectifiées si nécessaire pour une action future, elles ne servent pas pour autant de règles et de normes pour toutes les situations et tous les acteurs enseignants. Les situations que nous étudions sont complexes, et les enseignants n'ont pas *a priori* les mêmes connaissances et les mêmes désirs, et rien ne permet de dire qu'il existe une solution unique à chaque type de situation. Et ce n'est pas l'objectif de notre étude...

Une approche herméneutique : comprendre le sens de l'action.

On peut ici faire un lien avec l'approche herméneutique développée par Gadamer (1993-1995/1996) d'autant que celui-ci fournit des pistes utiles d'un point de vue théorique et d'un point de vue méthodologique pour étudier l'action : place du langage et réflexions à propos des « conditions dans lesquelles se tient toute compréhension », reconnaissance des « préjugés [...] mis en jeu dans le processus même de la compréhension » (Gadamer, 1993-1995/1996, p. 107, p. 116).

Ce que nous investissons, ce sur quoi porte notre enquête (*inquiry*), c'est bien le sens de l'action de l'enseignant, pour l'enseignant, et donc "sens" non pas comme une direction donnée et observable d'un point de vue extérieur, mais plutôt "sens" comme chemin et construction de ce chemin qui conduit à l'action par des mises en tension des objets dont la valuation est envisagée par l'enseignant.

Nous sommes conscients que la posture herméneutique s'applique aux locuteurs engagés dans des échanges à propos d'un objet (ici, l'action de l'enseignant). Autrement dit, l'action comprise, dite et justifiée par l'enseignant relève de ce qui lui sert à dire (ses préjugés, son monde, son regard). Dans l'échange entre l'enseignant et le chercheur, il convient de mettre en exergue ces éléments qui fondent son action et les valuations. Et la compréhension du sens de l'action de l'enseignant, telle qu'elle est finalement donnée par le chercheur, dépend aussi des références qu'il utilise pour le décrire. Ici, au cœur de ses discours, des références didactiques.

Des entretiens compréhensifs.

D'un point de vue méthodologique, nous prenons appui, sur des entretiens compréhensifs (Kauffmann, 1996) éventuellement complétés par des observations (cf. introduction).

En physique.

En physique, nous réalisons des entretiens didactiques pragmatistes (Calmettes, 2012). En suivant la logique pragmatiste, on peut dire que « le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation [...] L'entretien compréhensif a l'ambition de [...] proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie » (Kaufmann, 1996, p. 20, p. 24)... Ce qui correspond aux principes de construction d'une théorie ancrée.

L'entretien didactique pragmatiste est l'élément méthodique le plus important pour aborder la modélisation de l'action de l'enseignant. Il se déroule environ une semaine après la réalisation de la (ou des) séance(s), sur le lieu de travail de l'enseignant (laboratoire ou salle de classe). Les situations font l'objet d'enregistrements audio et/ou vidéo et d'une prise de notes *in situ* réalisée par le chercheur présent au fond de la classe.

Dans l'intervalle de temps entre la séance et l'entretien, le chercheur effectue des lectures de la séance de manière à pouvoir repérer au mieux, au moment de l'entretien, les éléments sur lesquels l'enseignant construit son discours. Durant la même période, l'enseignant a la possibilité de consulter ses préparations et les différentes traces de la séance, notamment les productions écrites des élèves (compte-rendu d'expérience, évaluation). Il peut préparer l'entretien par une prise de notes.

Pendant l'entretien, l'enseignant dispose de ces documents et de tout autre média qu'il pense nécessaire pour illustrer ses discours ; par exemple les instruments et les objets utilisés pour les expériences. Il s'agit de favoriser chez l'enseignant la mémorisation puis le discours constructif sur l'action menée pendant la séance par la présence d'éléments tangibles permettant une immersion dans l'histoire des événements passés, qu'ils soient matériels, cognitifs ou sociaux.

Pour le chercheur, cet entretien est inscrit dans une continuité de données qui comprennent un entretien *ante* séance visant à comprendre les intentions didactiques de l'enseignant (objectifs, organisations des groupes, des matériels, des

groupes et du temps), le vécu de la séance elle-même et un court entretien *post* visant à recueillir des éléments sur les déroulements (atteinte des objectifs, aménagements). Les verbatims d'extraits de séances sont réalisés par le chercheur après l'entretien pragmatiste, en fonction des résultats de cet entretien. Ils permettent d'illustrer les éléments factuels auxquels l'enseignant fait référence pendant l'entretien, et de vérifier la cohérence entre un fait ou un phénomène en classe, l'action décrite et la justification qui en est donnée.

En éducation musicale.

En éducation musicale, 56 entretiens compréhensifs sont réalisés en 2007 (n= 26) et en 2012 (n= 30). Ils sont relatifs aux différentes questions qui ont jalonné nos étapes de recherche visant à décrire et à comprendre les pratiques enseignantes des professeurs des écoles en Éducation musicale.

Il s'est agi d'une part de comprendre les raisons pour lesquelles un professeur des écoles met en oeuvre plus ou moins régulièrement et fréquemment des activités musicales dans sa classe à partir de son propre rapport à la musique (ses pratiques, ses goûts, son éducation scolaire et familiale, sa formation, son environnement) (n=26). Suite à une étude quantitative mettant en évidence l'impact incertain sur les pratiques enseignantes en Education musicale d'une pratique musicale personnelle (écoute, concert, instrument et/chant), contrairement à l'hypothèse communément admise (Maizières, 2009), 26 enseignants ont été interrogés sur les valeurs qu'ils rattachent à l'Éducation musicale à partir de leurs déclarations sur leurs pratiques.

Enfin, c'est à partir d'une étude sur les savoirs enseignés que nous avons interrogé 30 enseignants sur les œuvres qu'ils choisissent de faire interpréter ou écouter à leurs élèves. Appuyée à la théorie de la transposition didactique, cette étude met en évidence, outre des savoirs de références différents selon les activités (savoirs savants et/ou pratiques sociales), des choix guidés par des valeurs (valeur de la musique savante, valeur de la culture « cultivée », valeur sociale de l'éducation musicale, etc.).

La responsabilité de l'enseignant... Et celle du chercheur.

Nous attribuons aux enseignants la responsabilité de leurs actions, aussi bien dans leurs classes que dans leurs discours et leurs échanges avec le chercheur.

Dans les deux lieux d'action (dans la classe, pendant l'entretien), on peut reconnaître l'expression de la référence éthique triadique (Ricoeur, 1990/2005) :

- Reconnaissance et accomplissement d'une action qui participe de soi et de l'estime de soi ;
- Conduite de cette action avec/pour l'autre ; l'action peut être lue comme une interaction, quelle que soit sa forme, symétrique ou dissymétrique ;
- L'action est conduite dans une institution légitime dans sa globalité (légitimité liée ici à l'enseigner et à l'apprendre). Mais la praxie, entendue comme l'ensemble des règles d'excellence du fonctionnement didactique ne peut pas être donnée (la légitimité n'implique pas un déterminisme absolu, il

n'existe pas une norme pour faire, un "il faut"). Cette institution est reconnue par l'acteur enseignant et par les autres interactants.

Cette responsabilité est formalisée dans l'expression du contrat de recherche. Par exemple, dans la recherche en didactique de la physique, le chercheur se présente et s'adresse ainsi à l'enseignant, lors de leurs premiers échanges : « Je ne viens pas pour juger, évaluer ou aider. Je viens pour observer des situations de classe et pour vous écouter en parler. C'est vous qui, selon moi, êtes compétent à conduire [les séances], et c'est vous qui êtes capables ensuite [d'expliquer] ce que vous avez fait. Je cherche à décrire et à comprendre ce que vous faites ; et vous pouvez m'y aider ».

Cela est particulièrement important dans le cas de l'Éducation musicale à l'école primaire où les enseignants, souvent peu formés, dévalorisent leur pratique quand ils sont amenés à la décrire (un « petit » chant, un « peu » d'écoute, « ça ne va vraiment pas loin », etc.). Lors des entretiens, il est particulièrement important que le chercheur adopte une attitude valorisante par rapport à ce qui est dit pour ne pas ajouter au déséquilibre qui peut être ressenti entre un enseignant non spécialisé dans une discipline et le chercheur par ailleurs souvent expert, formateur dans le domaine (même s'il ne se présente pas sous ces qualifications).

Les enseignants assument ces responsabilités qui relèvent de l'acceptation :

- D'une part de la mission d'enseignement qu'ils accomplissent avec leurs élèves dans la classe (premier temps) ;
- Et d'autre part du contrat de recherche (deuxième temps).

Nous considérons donc que les enseignants sont capables de faire, de dire, de décrire et de justifier leurs actions, avec leur point de vue (référence aux jeux de langage et aux formes de vie : Wittgenstein 1953/2004, 1969/1980). L'idée de "responsabilité", telle qu'on l'approche ici, correspond aussi à l'expression d'un libre arbitre qui implique, de la part de l'enseignant, d'une part la prise en compte de la complexité de l'environnement qu'il perçoit en situation, la nécessité et la possibilité d'une certaine réflexion à propos des choix possibles conduisant à sa prise de décision (Sénik, 2002, p. 35) ; d'autre part, la possibilité de dire l'action et sa justification.

Nous construisons les fondements formels des échanges entre le chercheur et les enseignants (contrat de recherche) à partir des *conditions* de l'entente (Habermas, 1981/1987 ; Gadamer, 1993-1995/1996) qui permettent par exemple que les interactions entre eux ne relèvent pas du type débat ou conflit, mais bien plutôt de l'exposition (de l'enseignant vers le chercheur) ou de la coopération.

Ces échanges et cette entente n'aboutissent pas pour autant à un accord, au sens de Habermas, sur le fond des discours ("accord", comme "être d'accord", comme "s'accorder sur le fonds"). Habermas (1981/1987) fonde son raisonnement à finalité sociale sur la possibilité et la nécessité que les locuteurs s'accordent pour dire le *vrai* à propos de ce qui a conduit à l'action ou qui amènera à définir l'action à tenir. Par contre, il s'agit bien d'un accord, au sens de Gadamer (1993/1996, 1960/1996), c'est-à-dire d'un accord sur ce qui est dit à propos de l'action (quoi, comment et

pourquoi), sur ce qui est *juste* pour l'enseignant, d'une compréhension de ses raisons pratiques pour l'action. L'accord correspond à la compréhension de ce qui est dit, mais pas à l'acceptation en terme de *vérité*, pour le chercheur, de ce qui est dit par l'enseignant.

Nous considérons ici que les statuts, les expertises, les références des discours et les postures du chercheur et des enseignants doivent être différenciés (Gadamer, 1995). Le discours de l'enseignant est inscrit dans son jeu de langage et dans la forme de vie qu'il adopte relativement à sa fonction et à l'interaction avec le chercheur. Le chercheur essaie, pendant l'interaction avec l'enseignant, d'inscrire ses propos dans le monde de l'enseignant. Cette position est facilitée par la connaissance didactique du travail de l'enseignant, issue de recherches antérieures. Mais son travail ensuite inscrit ses propres discours dans des jeux de langage et sous des formes de vie spécifiques, ceux du monde de la recherche.

La responsabilité donnée aux enseignants est finalement marquée par les projets, les intentions, les actions qu'ils se montrent capables de s'imputer. On trouve ici une forme opérationnelle des quatre modalités du "je peux" chez Ricœur (2000, pp. 15-16) : « Je peux parler, je peux agir, je peux raconter, je peux m'imputer mes propres actions ».

Dans le contrat de recherche, nous exprimons aussi la responsabilité du chercheur. Celui-ci, pendant l'entretien, est réceptif et positif de manière à comprendre le système de pensée et le monde du locuteur. Il s'engage modestement et discrètement, de manière attentive (concentration), dans l'entretien pour provoquer l'engagement de l'enseignant, en maniant les propres catégories de langage de celui-ci (intimité conceptuelle). Après l'entretien, le chercheur essaie de traduire le sens de l'action de l'enseignant, en l'intégrant dans la construction à portée générique et théorique qu'il construit. L'interprétation qu'il en donne n'est bien sûr pas évitée ; elle est même décisive. Mais, dans ses interprétations, le chercheur reste "au plus près" de l'ancrage dans le "terrain".

La maîtrise du processus de recherche est d'autant plus essentielle que le chercheur change radicalement de position entre le début : ouverture au matériau, aux divergences, aux directions inattendues; et la fin de la recherche : structure, cohérence, architecture, argumentation, articulations, autonomisation du modèle (Kaufmann, 1996, p. 104-105).

3. Retour sur quelques résultats de nos recherches.

L'enseignant discourt pendant l'entretien compréhensif d'abord à propos de son action pendant la séance (physique), puis d'une manière plus générale de la manière dont il value ses actions en classe (physique, éducation musicale).

Il peut discuter ainsi des durées des séances, des matériels, de la gestion des activités des élèves, de ses choix et de ses intentions didactiques, de la différenciation, des attentes de la hiérarchie en termes de priorités disciplinaires, des interprétations des textes officiels, des relations qu'il entretient avec les parents

d'élèves et avec ses collègues, de la lourdeur – ou du manque de richesse – des programmes, du poids des évaluations dont leurs pratiques sont objets et de celles qu'ils font des apprentissages de leurs élèves.

En physique

Nous présentons les résultats correspondant à un RPE, majoritaire. Les situations présentent une succession de phases, repérables par les modalités de travail, par groupe ou en classe entière. L'analyse des justifications des enseignants met en évidence que la gestion didactique de leurs séances correspond à des choix, à des nécessités qu'ils expriment dans des termes évaluatifs pour leurs actions : « *suivre le fil du savoir* » (ne pas diverger), « *[reprendre] la main* », « *ne va pas sortir du programme* », « *avancer [car l'heure tourne]* », « *[possibilité de s'appuyer sur] les réponses correctes [repérées]* ».

L'enseignant justifie ses actions en déclarant prendre en compte ensemble, dans la recherche d'une espèce de « *meilleur équilibre* » :

- Son projet d'enseignement : ses intentions, ses objectifs, sa programmation ;
- Les contraintes et les ressources qu'il perçoit : temps de l'horloge, matériel, savoirs préacquis, limites du programme, propositions et productions des élèves (hypothèses, schémas, résultats d'expériences, interprétations).

Les enseignants expriment souvent des regrets au regard des incomplétudes que leurs pratiques impliquent, vis-à-vis d'une réelle construction des savoirs par tous les élèves selon une « *option constructiviste* » qu'ils disent souhaiter pouvoir « *un jour* » mettre « *réellement* » en œuvre. Un enseignant explique que le rythme didactique qui est imposé à certains élèves fait que ceux-ci se trouvent alors en décalage d'une part avec leurs possibles en termes de prises de conscience des enjeux de savoirs, et d'autre part, avec la nécessaire maturation de leurs apprentissages. En ce sens, on peut dire que les rapports aux démarches d'investigation de ces enseignants (rapports aux savoirs, connaissances et valeurs), tels qu'ils les expriment dans une espèce d'« *idéalité* », sont en décalage avec leurs rapports pragmatiques à l'enseigner.

En Éducation Musicale

Les enseignants expriment également en regard de possibilités, d'envie, ou de limites, les objets et les valeurs personnelles qu'ils souhaiteraient développer avec leurs élèves, en soulevant également la question de leurs propres motivations :

- Des contraintes extérieures : gestion du temps, lourdeur des programmes, pression des collègues ou/et des parents.
- Leurs possibilités personnelles et les limites du réalisable en classe. Un enseignant parle d'une insuffisance de « *motivation* » qui peut être liée à une certaine appréhension face à des activités qu'il pense ne pas maîtriser et ne pas pouvoir réussir. Un autre enseignant regrette, malgré ses connaissances, de ne pas faire autant qu'il voudrait. Il explique qu'il se sent plus à l'aise

« avec des choses entre guillemets, dirigées » parce qu'il a « peut-être un petit peu peur de ne pas savoir assez où [il va] ».

- Leur interprétation des textes institutionnels. Des enseignants déclarent par exemple les valeurs esthétiques et éthiques (épanouissements social et personnel, culture, échanges, égalité) portées par la discipline comme fondamentales mais ils considèrent pourtant qu'il faut centrer l'école sur l'enseignement des mathématiques et du français. C'est en effet, selon eux, ce que la société et l'Education Nationale attendent en priorité.

Comme pour la physique, c'est souvent en termes de regrets que les Professeurs de Écoles s'expriment lorsqu'il s'agit de décrire leurs pratiques enseignantes en Éducation musicale. De manière générale, ils perçoivent l'Éducation musicale en opposition ou en complémentarité des disciplines fondamentales (français et mathématiques), d'où leur difficulté à objectiver le savoir qui est en jeu. C'est particulièrement l'activité d'écoute qui semble souffrir d'une insuffisance d'enseignement, en raison de la difficulté pour eux de dégager du temps pour la mise en œuvre dans un programme contraint, et pour la conception des séances pour laquelle ils disent manquer de références et de méthode pour didactiser les œuvres. Même si les enseignants déclarent majoritairement fondamentale l'ouverture culturelle que doit proposer l'école face à l'impact des gros médias sur les goûts musicaux des élèves, ils déplorent le plus souvent l'insuffisance de leur pratique dans le domaine.

Comme pour les démarches d'investigation en Physique, on peut dire que les rapports des Professeurs des Écoles à la musique (rapports aux savoirs, connaissances, valeurs) tels qu'ils les expriment dans une sorte d' « *idéarité* », sont en décalage avec les justifications de leurs actions en classe (valuations).

4. Discussion et conclusion.

Dans les deux études, l'analyse des discours des enseignants met en évidence, dans les cas dont nous avons souhaité évoquer dans le cadre de cette communication, un écart entre les valeurs générales relatives à la discipline qu'ils enseignent et les valuations de ces disciplines et de leurs actions, en situation, en contexte. Ils parlent d'écart entre ce qu'ils souhaiteraient faire et ce qu'ils peuvent faire et qu'ils font.

Les décisions des enseignants relèvent de délibérations, d'arrangements dans des situations complexes, à partir de valuations mises en œuvre dans les préparations et dans la contingence. Il s'agit, selon eux, de prendre en compte des désirs (au sens de Dewey) relevant d'une certaine abstraction, par exemple "tous les élèves doivent et peuvent comprendre ce qui est fait dans une séance", et en même temps d'effectuer un « examen critique » (Dewey, 1939/2011, p. 105-106) des conditions relatives aux environnements qu'ils projettent ou/et qu'ils perçoivent dans les déroulements : les connaissances disponibles dans la classe, le temps de l'horloge, les problèmes posés par les élèves, le matériel, etc. En bref, ce qui constitue leur milieu didactique. Et c'est ainsi qu'ils redéfinissent la réalité qu'ils vivent (ou qu'ils ont vécue) et les fins-en-vue possibles.

Les enseignants tentent d'intégrer « *au mieux* » dans leur action en classe, et finalement selon une volonté, une éthique et une certaine perception de leur responsabilité :

- Ce qui relève de leur rapport au *devoir*, les missions de l'enseignant, la mise en œuvre des programmes... Mais avec la possibilité d'orienter leurs interprétations, de les adapter.
- Ce qui relève de leurs rapports aux *savoirs*, leurs connaissances scientifiques et les relations possibles avec les situations de classe (épistémologie scientifique et épistémologie scolaire), leurs connaissances expérientielles, leurs compétences professionnelles.
- Ce qui relève de leur rapport au *pouvoir*, à leur puissance d'action, notamment sur les environnements, et des éventuelles adaptations de ce pouvoir, en termes de ressources et en termes de contraintes : temps, matériel, objectif.
- Ce qui relève de leur rapport au *vouloir* et de leur motivation, de leur confiance dans leur capacité à agir, à développer l'action qu'ils pensent nécessaire.

L'action finalement mise en œuvre peut être comprise comme le résultat des valuations du "devoir", du "savoir", du "pouvoir" et du "vouloir", chacun d'entre ces termes n'ayant à lui seul une légitimité absolue pour l'action (Calmettes, à paraître) .

La décision que nous présentons ici ne relève ni d'un rationalisme strict (solution unique et universelle correspondant à une vérité morale), ni d'un déterminisme institutionnel (norme), ni d'un situationnisme (tout vient de la contingence), ni d'un relativisme (tout se vaut). La décision relève de la responsabilité de l'acteur ; elle est légitime de son point de vue. Elle correspond à une forme de rationalité pratique délibérante, à un arrangement, dans la contingence, des valuations de différentes modalités de pensée, supports de l'action didactique, comme fin légitime : pouvoir, devoir, savoir, vouloirs (Descombes, 2007, p. 96-100).

Éléments bibliographiques.

Baszanger, I. (1992). Les chantiers d'un interactionniste américain. In A. Strauss. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, p. 11-65.

Bidet, A.; Quéré, L. & Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. In J. Dewey. *La formation des valeurs*. Paris: La Découverte, p. 7-66.

Calmettes, B., (2010), Analyse pragmatique de pratiques ordinaires. Rapport pragmatique à l'enseigner. *Revue de Didactique des sciences et des Technologies*, n° 2, p. 235-272.

Calmettes, B. (2012). *Modélisation pragmatique de l'action didactique des enseignants. Cas des démarches d'investigation en physique, en Collège*. Note pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Toulouse : Université de Toulouse 2-Le Mirail.

Calmettes, B. (à paraître). De la détermination de rapports pragmatiques à l'enseigner à la formulation de pistes pour la formation des enseignants. In C. Marlot & L. Morge. *Pour une entrée progressive dans l'investigation scientifique*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires.

Calmettes, B. ; Saint-Georges, M. ; Flandé, Y. (2007). Analyses de pratiques de professeurs de physique stagiaires en situation-problème : difficultés repérées, variabilités interindividuelles in Terrisse, A. ; Carnus, M.-F. ; Garcia-Debanc, C. (Coord.) *Que nous apprennent les enseignants débutants sur la professionnalisation ?* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l'ours ; et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil.

Dewey, J. (1939/2011). Théorie de la valuation. In J. Dewey. *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte, p. 67-172.

Forquin, J-C.,(1991). [dir.] *Les valeurs au risque de l'école*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, p. 97-108.

Gadamer, H.-G. (1993/1996). *La philosophie herméneutique*. Paris : PUF.

Gadamer, H.-G. (1960/1996). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1992). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.

Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Houssaye, J. (dir) (1999). *Valeurs et éducation. Education et philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.

Kaufmann, J.-C.. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Maizieres, F. (2009) *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse pour le doctorat d'université en Sciences de l'éducation. Nancy : Université de Nancy 2.

Maizières, F. & Calmettes, B. (2012, juin). Les valeurs et les rapports aux savoirs des enseignants. Discours et pratiques. Communication et texte présentés au *Congrès de l'Association Mondiale en Sciences de l'Éducation (AMSE)*. Reims. 5 au 8 juin 2012.

Maizières, F., (2011), L'Education musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol 44, n° 1, p. 19-40.

Ricœur, P. (1990/2005). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Sénik, A. (2002). Déterminisme et liberté : l'interminable débat ? In M. Vacquin. (dir.). *La responsabilité*. Paris : Éditions Autrement, p. 34-50.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1969/1980). *Grammaire philosophique*. Paris : Gallimard.

ANNEXE : Les études initiales (Maizières et Calmettes, 2012)

	Éducation musicale à l'école primaire	Sciences Physiques au Collège
Question de départ	Les valeurs qui mobilisent les enseignants pour la mise en œuvre des activités musicales.	Les valeurs qui mobilisent l'enseignant dans la mise en œuvre des démarches d'investigation.
Cadre théorique	Didactique. Rapport au savoir (Charlot, 1997). Valeurs (Houssaye, Reboul...)	Pragmatisme. Sociologie pragmatisme. Didactique.
Public	Professeur des écoles.	Professeurs de physique en lycée et collège.
Méthodologie	Entretiens.	Entretiens et observations
Échantillon	Non représentatif – Études de cas.	
Traitement des données	Analyse des discours des enseignants justifiant leurs actions. En physique, mise en perspective des descriptions et des justifications des enseignants avec des éléments de verbatim de séance.	
Résultats	Les valeurs esthético-éthiques.	Les rapports pragmatiques à l'enseigner (RPE), en appui sur des principes, des grandeurs, des valeurs.

Le "rapport pragmatique à l'enseigner" (RPE) est le résultat d'une modélisation des discours tenus par les enseignants lorsqu'ils décrivent et justifient leurs pratiques. L'enseignant exprime ce qui, pour lui, compte-tenu des contraintes ou des ressources qu'il connaît (connaissance des contextes et des textes officiels), qu'il a construites (à partir de ses intentions, dans ses préparations) ou qu'il perçoit (contingence), fait "vérité" dans son action, est "juste" pour son action (d'où le terme de justification). Les rapports pragmatiques à l'enseigner sont référés à des valeurs et à des principes qui guident l'action de l'enseignant en classe. Les RPE sont déclinés selon trois axes relevant de l'épistémologie (savoirs et démarches scientifiques), de la gestion de l'étude, des curriculums (curriculum formel et contextes locaux).